

Weber, Horst

Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern. Kommentar zu C. Dietrich und K. Mollenhauer: Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 713-720



Quellenangabe/ Reference:

Weber, Horst: Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern. Kommentar zu C. Dietrich und K. Mollenhauer: Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 713-720 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-70025 - DOI: 10.25656/01:7002

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-70025>

<https://doi.org/10.25656/01:7002>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 5 – September/Oktober 1997

Thema: Ästhetik und Bildung – Praxisformen und Wahrnehmungsweisen

- 697 CORNELIE DIETRICH/KLAUS MOLLENHAUER
Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter
- 713 HORST WEBER
Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern. Kommentar zu C. Dietrich und K. Mollenhauer
- 721 MICHAEL PARMENTIER
Das gemalte Ich. Über die Selbstbilder von Rembrandt
- 739 YASUO IMAI
Massenmedien und Bildung. Eine pädagogische Interpretation der Adorno-Benjamin-Kontroverse

Thema: Pädagogik in Lehre und Ausbildung

- 759 KLAUS-PETER HORN/CHRISTIAN LÜDERS
Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 771 HELGA HAUENSCHILD
Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot
- 791 LOTHAR WIGGER
Was haben Pädagogik-Studenten gelesen?
- 803 EDWIN KEINER/MANFRED KROSCHER/HEIDI MOHR/REGINE MOHR
Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen

Besprechungen

- 829 ADALBERT RANG
Volker Kraft: Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens
- 835 UWE UHLENDORFF
Christian Niemeyer/Wolfgang Schröder/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse
- 840 MICHAEL KNOLL
Laurel N. Tanner: Dewey's Laboratory School: Lessons for Today
- 843 GERT HULLEN
Harry Friebel/Heinrich Epskamp/Roswitha Friebel/Stephan Toth: Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung

Dokumentation

- 845 Pädagogische Neuerscheinungen

Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern

Kommentar zu C. Dietrich und K. Mollenhauer: Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter¹

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag kommentiert den vorangegangenen Artikel von C. DIETRICH und K. MOLLENHAUER. Der Autor nimmt die Fragestellung aus der Perspektive des Musikwissenschaftlers auf und prüft und variiert aus dieser Sicht deren Ergebnisse.¹

Musik ist – verglichen mit anderen Künsten – selbstbezüglich in einer besonderen und, wie mir scheint, besonders intensiven Weise. So macht es Sinn, über Reflexivität in den Künsten mit der Musik als zu erörternden Kunst zu beginnen, aber dieser Anfang ist auch schwierig, weil die eingeschliffenen Sprachspiele ästhetischer Diskussion aufgrund jener Besonderheit nicht so funktionieren, wie man dies im Kontext anderer Künste gewohnt ist. Wenn Erziehungswissenschaftler mit legitimem Erkenntnisinteresse danach fragen, welchen Anteil die verschiedenen Künste an der Selbstbildung des Menschen haben können (vgl. LENZEN 1990), wirft dies auch die Frage auf, was das Gemeinsame und was das Unterschiedliche der ästhetischen Selbstbildung in den verschiedenen Künsten ist.

Mein Kommentar beginnt daher mit einer Vorüberlegung, in der ich die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Musik und anderen Künsten, stellvertretend Malerei und Literatur, skizziere. Für die Selbstbildung durch Musik kommt der Frage, wie Musik im Vergleich zu anderen Künsten erinnert wird, zentrale Bedeutung zu; denn Erinnerung im jeweiligen Medium der Kunst ist eine unabdingbare Voraussetzung für ästhetische Selbstbildung. Aus dieser Vorüberlegung ziehe ich dann Konsequenzen für die Interpretation der vorgestellten Beispiele. Im interdisziplinären Interesse versuche ich, dies so allgemeinverständlich wie möglich zu tun.

Vorüberlegung

In einem besonderen Maße selbstbezüglich ist Musik schon in der Art und Weise, wie sie Form hervorbringt; denn Wiederholungen – und auch Variation ist eine Art von Wiederholung – sind ein wesentliches Moment musikalischer Formgestaltung, das es in diesem Ausmaß weder in der Malerei noch in der

1 Der Haupttext ist in der Form bewahrt, in der er auf dem Symposium „Reflexivität und Metaphorik in Bildung und Literatur/Kunst“ im Dezember 1995 an der Humboldt-Universität Berlin vorgetragen wurde; Problematisierungen und Korrekturen, die sich aus der anschließenden Diskussion ergaben, sind in den Fußnoten dokumentiert.

Literatur gibt, wenn man von einigen Phänomenen der Moderne absieht. Das Eigentümliche an der Wiederholung in der Musik ist, daß sogar wörtliche Wiederholungen allein dadurch etwas anderes werden, daß sie zu einem anderen Zeitpunkt, d.h. in einem anderen Kontext stattfinden. Indem ein Werk durch Wiederholung an sich selbst erinnert, nimmt Musik auf sich selbst Bezug.

Im Sprechen über Musik scheinen Beschreibungswörter wie „Tonhöhe“, „melodische Linie“, „Klangfarbe“ unverfänglich. Aber sie verweisen als „tote Metaphern“ auf optische Sinneswahrnehmungen. In gegenständlicher Malerei bilden Punkte, Linien und Farben Gegenstände ab, und die Erinnerung an ein Bild kann sich zumindest auf diesen Verweis auf Realität stützen, und noch in der abstrakten Malerei verweisen Punkte, Linien und Farben auf Erfahrungen in der Realität. In der Musik hingegen verweisen Tonhöhen, melodische Linien, Klangfarben auf keine Realitätserfahrung außerhalb der Musik, sondern nur auf Erfahrung von Musik selbst.

Aber nicht nur die Gegenstände von Erinnerung differieren, sondern auch der Modus der Erinnerung. Man kann darüber streiten, ob ein Bild dem Betrachter sofort als Ganzes vor Augen tritt oder ob das Bild – um eine Metapher PAUL KLEES zu gebrauchen – vom Betrachter „abgegrast“ wird (KLEE 1971, S. 89f.), also während der Erinnerung in einem Nacheinander wieder zusammengesetzt wird. Aber selbst wenn die Dimension der Zeit auch für die Erinnerung eines Bildes konstitutiv ist, bleibt bei der Vergegenwärtigung des Bildganzen durch Erinnerung die Abfolge der einzelnen Erinnerungsvorgänge freigestellt. Die Erinnerung von Musik dagegen ist gleichsam vektoriell, sie hat einen Verlauf zu rekonstruieren, die Zeit selbst wird für die Erinnerung thematisch.

Musik und Literatur haben einen vektoriellen Zeitverlauf gemein, aber auch hier besteht der Unterschied sowohl hinsichtlich des Gegenstandes als auch hinsichtlich des Modus der Erinnerung. Die Gegenstände, die bei einem literarischen Kunstwerk erinnert werden, sind sowohl die Wörter selbst als auch das, was sie bezeichnen.² Der Realitätsbezug der Wörter wirkt in der Erinnerung des literarischen Kunstwerkes nach oder wirkt an ihr mit. Werke der Bildenden Kunst und der Literatur unterscheiden sich von Werken der Musik also dadurch, daß das Material, aus dem sie geformt sind, Bezug zur äußeren Realität hat. Da Literatur und Musik aber immerhin den vektoriellen Verlauf in der Zeit gemein haben und dessen Erinnerung durch ein wie immer geartetes Regelsystem, Grammatik bzw. musikalische Syntax gestützt wird, scheint, wenn nicht der Gegenstand, so doch der Modus der Erinnerung bei Musik und Literatur ähnlich zu sein.

Termini für die syntaktische Verknüpfung musikalischer Elemente wie „Phrase“, „Satz“, „Periode“, letztlich auch „Thema“ und „Exposition“ sind dem Sprechen über Literatur entlehnt. Vollends der Begriff „Tonsprache“ beschwört die Sprachähnlichkeit von Musik. Und doch ist nachdrücklich zu unterstreichen, daß die Rede von der „Tonsprache“ (RECKOW 1979) und den damit verbundenen syntaktischen Vorstellungen ebenfalls Metaphern sind, die den Blick auf den unterschiedlichen Modus von Erinnerung, der in Sprache und Musik waltet,

2 Und erst beides, also auch die Erinnerung an Wörter, stiftet den Bezug zu anderen literarischen Werken.

verdecken kann. Denn in der Welt der Wörter können wir zwischen Sprache und Literatur unterscheiden, in der Musik aber nicht zwischen einer Musik-*Sprache* und einer Musik-*Literatur*. Der Musik ist kein Kommunikationssystem vorgelagert, auf das sie sich beziehen könnte, wie der Literatur die Sprache. Die – sich in ständigem historischen Wandel befindlichen – Regelsysteme musikalischer Syntax sind keine Grammatiken musikalischer Alltagssprachen, sondern Abstraktionen aus früherer Musik. Da der Musik also weder ein Außenhalt an der Realität eigen ist noch eine vorverfügbare „Sprache“ zugrunde liegt, ist sie in besonderem Maße selbstbezüglich. Daraus folgt, daß die Fähigkeit zu musikalischer Erinnerung immer und in besonderem Maße an musikalische Vorerfahrung gebunden ist.

Auch die Notenschrift, bedeutsamstes Mittel sowohl individueller als auch kollektiver Erinnerung von Musik, unterscheidet sich von der normalen Schrift. Sie ist primär eine Aufführungsanweisung, bei ihrer Realisierung kommt die Leiblichkeit des Menschen ins Spiel. Spielen erfordert Technik als Optimierung von Bewegungsabläufen, die gleichsam im Gedächtnis der Muskeln, d. h. senso-motorisch abgelagert sein muß, um zu funktionieren. Mit dieser Technik erfährt der Mensch seine Leiblichkeit als unmittelbare und als vermittelte. Denn er verfügt über Spieltechnik als bereits erworbene unmittelbar, als sei sie zweite Natur, als noch zu erwerbende aber ist er auf Vermittlung, auf Reflexion, verwiesen. Musikalische Improvisation als spielendes Entwerfen von Musik steht immer wieder neu auf dieser Grenze zwischen Unmittelbarkeit und Vermittlung.

Zu den Improvisationsbeispielen

Ich beginne mit derjenigen Improvisation, welche die Referenten „Stimmungswechsel“ (siehe Notenbeispiel 3 bei DIETRICH/MOLLENHAUER in diesem Heft) genannt haben, weil das Kind in ihr keinerlei Rücksichten nach außen zu nehmen hatte, weder auf ein Vorbild noch auf einen Partner, und weil sich an ihm Möglichkeiten und Probleme musikalischer Selbstbildung besonders deutlich zeigen lassen.

Würde man das Kind bitten, das gespielte Stück zu singen, würde es an der Intonation der schwierigen Intervalle scheitern. Wir können daraus schließen, daß die Tonhöhen selbst so nicht gemeint sind, wohl aber deren „Hüllkurve“, um ein Wort aus der Physik metaphorisch zu gebrauchen. Weit auseinander liegende Töne werden bevorzugt, und zwar zur Gestaltung einer Musik, die gerade nicht sanglich ist, sondern die das Kind als spezifische Möglichkeit des Instruments „begreift“. Am Instrument liegen ihm die Töne vor Augen, sie sind, ohne vorwegerrinnernde Imagination, verfügbar. Dabei kommt die Leiblichkeit ins Spiel: Die Haltung je eines Schlägers in der rechten und linken Hand legt das Anschlagen entfernter Töne eher nahe als das Zusammenführen der Schläger zu eng benachbarten Tönen – etwa einer Tonleiter.

Gewiß vollzieht sich in dieser Improvisation ein Stimmungswechsel; aber in diesen Stimmungswechsel ist ein Lernvorgang technischer Art involviert (hier wäre es allerdings gut, im Sinne meiner Vorüberlegung Näheres über die musikalische Vorerfahrung und speziell über die Erfahrung des Kindes mit diesem

Instrument zu wissen). Vorrangig imaginiert scheint mir in diesem Stück die rhythmische Struktur. Das Kind beginnt mit Achteln, die – mit Ausnahme einer einzigen Tonwiederholung – nicht wieder vorkommen. Schon der zweite Takt enthält die komplizierteste Zeitgestaltung überhaupt. Ich neige dazu, diesen Takt, in dem sich auch die Melodie vorübergehend zusammenzieht, als ein Zögern des Kindes zu verstehen, denn es fühlt, daß es die Achtelimpulse des Beginns in weiter Lage nicht durchhalten kann, ohne die Kontrolle über die melodische „Hüllkurve“ zu verlieren. In diesem Takt findet daher ein entscheidender Lernprozeß zum Verhältnis von Leiblichkeit und Imagination statt. Denn nach diesem Takt hält das Kind lange Zeit an der „Gangart“ in Vierteln fest; der Vorschlag vor dem letzten Viertel des dritten Taktes kündigt aber davon, daß die schnellere Gangart nicht vergessen ist. Dann folgt eine Passage der Festigung: Zunächst erklingen die vier Anfangstöne in Vierteln statt in Achteln – mit dieser Wiederholung des Anfangs in der gefundenen langsameren Gangart bezieht sich das Kind auf seine ursprüngliche Idee, es sagt geradezu „Ich“. Die folgenden zwei Takte entsprechen in ihrer Gestaltung den Takten 3 und 4, allerdings mit einem entscheidenden Unterschied: Die Festigung erstreckt sich auch auf die Tonhöhen, deren Beliebigkeit dadurch korrigiert wird, daß ein Ton festgehalten wird, zunächst das *d* als Ober-, dann das *f* als Unterstimme. Es entsteht also eine Tongruppierung, wie wir sie als „Scheinpolyphonie“ etwa aus den Suiten für Solo-Geige von J.S. BACH kennen. Diese Improvisationsart scheint dem Kind aber noch zu weit von der ursprünglichen Idee entfernt. Es erfindet daher einen Takt des Übergangs, in dem nicht ohne Grund die einzigen Töne erklingen, die nicht zur C-dur-Tonleiter gehören und in dem auch die Achtelbewegung wieder anklingt. Dann folgt eine Synthese, in der die ursprüngliche und – wie gezeigt wurde – nie ganz vergessene Improvisationsidee in Achteln mit den Möglichkeiten ihrer leiblichen Bewältigung, nämlich der verfügbaren Spieltechnik, in Einklang gebracht wird: Die kontinuierliche Achtelbewegung wird in sogenannte lombardische Rhythmen umgewandelt. Sie haben, auf den ganzen Takt bezogen, dieselbe Impulsdichte wie eine kontinuierliche Achtelbewegung, sie musizieren aber den Vorschlag aus Takt 3 rhythmisch aus. Der schnellen Spielbewegung vom Sechzehntel zum punktierten Achtel sind kleine Intervalle, vorzugsweise die Terz, zugeordnet, der langsameren Spielbewegung von der punktierten Achtel zur Sechzehntel raumgreifendere Intervalle, wie sie den vorangehenden Teil geprägt hatten. Innerhalb dieser Passage zeigt sich aber nach wie vor der Wille, auch größere Intervalle schnell zu spielen, zunächst die Quint, dann, und zwar als letzte Figur, die Sept: Das Kind empfindet diese Sept so sehr als Erfüllung seiner Klang- und Bewegungsintention, daß es danach das Stück mit dem Anfangston beschließt. Mit diesem „Tanz“ der Töne (vgl. DIETRICH/MOLLENHAUER in diesem Heft), welcher der Spieltechnik des Kindes vollkommen adäquat ist, hat das Kind in einem längeren Lernprozeß erinnernden Selbstbezugs seinen Ausdruck gefunden. Wenn die Referenten dieses Beispiel mit „Stimmungswechsel“ charakterisiert haben, so ist damit gewiß ein Aspekt der Improvisation benannt. Wichtig scheint mir indes zu sein, daß das Kind in seiner Improvisation Selbstfindung und -bildung einem selbstgesteuerten Lernprozeß verdankt. Durch diese Interpretation wäre dann auch die Selbstbeschreibung-Metapher der Referenten „Ich bin X, möchte aber Y sein“ in dem improvisierten Stück selbst als Prozeß aufgewiesen. Allerdings würde ich diese

Improvisation ebenso sehr als ein Beispiel für die Erfahrung der eigenen Leiblichkeit ansehen und an dem ästhetischen Ergebnis eher das Finden einer Stimmung als deren Wechsel betonen.

Das Beispiel, das unter „Leiblichkeit“ (vgl. Notenbeispiel 4 bei DIETRICH/MOLLENHAUER in diesem Heft) figuriert, macht mich etwas ratlos. Gerne wüßte ich Näheres über die Bedingungen, unter denen es zustande kam, also auch wieder etwas über die musikalische Vorerfahrung des Kindes. Gewiß ist die dritte Figur ein „Ausbruch“. Ihn haben die Referenten als Ergebnis des Widerspruchs zwischen dem Eigensinn der ungleichmäßigen Bewegungen des Kindes und der gleichmäßigen Bewegung des rhythmischen Impulses interpretiert. Das ist plausibel, allerdings wird durch diesen Hinweis, verglichen mit der Deutung der anderen Improvisationen, eine neue Argumentationsebene eingeführt; denn nicht mehr nur was entstanden ist, wird nun ins Kalkül gezogen, sondern auch, wie es hervorgebracht wurde. Mit den musikimmanenten Begründungen der resultierenden Gestalt habe ich einige Schwierigkeiten. Wenn man sich den Grad tonaler Orientierung und auch Desorientierung in der vorigen Improvisation vor Augen führt, scheint es mir unwahrscheinlich, daß das Kind das Überschreiten des g zum a als Labilität der Melodie empfunden hat. Dies erforderte entweder zusätzliches Wissen über Harmonik – immerhin reproduziert es als einziges Dreiklänge – oder ein erhöhtes Maß an melodischer Sensibilität, die ich so in der Improvisation nicht sehe. Jedenfalls ist diese pentatonische Wendung mit dem a keineswegs über die „angeschlagene Tonart C-dur hinausgegangen“, sondern sie ist in ihrer Tonalität allenfalls unentschieden. Was nach dieser wiederholten Figur folgt, ist auch kein „Ausfüllen“ des Klangraums, sondern dessen Sprengung zur übermäßigen None. Die Interpretation des Ausschnitts durch die Referenten erscheint mir im Ganzen zu harmonisierend.

Das Kind entfaltet in dieser Improvisation, zumindest in diesem vorgestellten Ausschnitt, keine Veränderungen des Rhythmus, in dem sich doch die musikalische Phantasie und Vitalität eines Kindes im allgemeinen zuallererst bekundet. Insofern fällt es mir schwer nachzuvollziehen, daß die Beibehaltung des gleichmäßigen Schlages schon als „musikalisch sinnvoll-syntaktisch sinnvolle Form“ interpretiert wird. Die gleichmäßige Rhythmik verweist m. E. auf Disziplin, vielleicht sogar auf Disziplinierung³, jedenfalls gibt es innerhalb dieses disziplinierten Rahmens nur das Identische, als Wiederholung, und, unvermittelt, das ganz Andere. In die sprachliche Metapher der Reflexion, welche die Referenten ins Spiel gebracht haben, würde ich das Beispiel folgendermaßen umsetzen: „Ich bin x und soll x bleiben und wäre so gern y.“ Aber dieses Kind sieht – hier zumindest – keinen Weg von x nach y, es wäre also zwar eine Selbstbeschreibung, aber letztlich – noch – ein Scheitern von Selbstbildung.

Die Interpretation des Beispiels für „Interaktion“ ist mir dagegen vollkommen einleuchtend, und die Improvisation zeugt von einer großen Sensibilität der beiden Spielerinnen. Aber auch hier wüßte ich gerne einiges über die Voraussetzungen, unter denen die Improvisation zustande gekommen ist. Denn zwar ist der Aussage der Referenten über die Situation des Musizierens zuzu-

3 Erst in der Diskussion erfuhr ich, daß es sich um eine Stimme aus einer Gruppenimprovisation handelte; das Moment der Disziplinierung kam also nicht von innen, sondern von außen, die folgende Interpretation ist vor diesem Hintergrund zu relativieren.

stimmen: „Der nicht nur abendländische, sondern wohl musikanthropologisch viel häufigere Fall ist der des musikalischen Miteinanders“, aber Mehrstimmigkeit ist in der Regel anders gegeben, als es hier der Fall scheint. Entweder sie ist notiert oder sie wird über einem Modell improvisiert; denn es gibt ja keine vorverfügbare musikalische Alltagssprache, auf deren Grundlage sich Improvisierende verständigen könnten, an deren Stelle treten – übrigens in allen Musikkulturen, wenn man von der europäischen Avantgarde nach 1950 absieht – tradierte Improvisationsmodelle, z. B. das Blues-Schema. Ein Improvisationsmodell ist hier offensichtlich nicht vorgegeben und scheint auf den ersten Blick entbehrlich, da die Trommel über keine Tonhöhen verfügt, die mit denen des Xylophons koordiniert werden müßten. Die Mädchen sind also vollkommen ihrer Phantasie überlassen. Aber wurde vorher vereinbart, in welchem Tempo gespielt werden soll, und vor allem: Woher kommt der 3/4-Takt? Ich habe – allerdings erst nach längerem Nachdenken über diese merkwürdig „postmoderne“ Rhythmik – den Eindruck gewonnen, als spielten beide Mädchen jeweils im 4/4-Takt, der jedoch mangels Vereinbarung am Anfang um einen 3/4-Takt verschoben ist (vergl. Notenbeispiel 5 bei DIETRICH/MOLLENHAUER).

Die Notation im 3/4-Takt – eine Taktart, die Kinder übrigens selten aus freien Stücken wählen – verhüllt m. E. die Schwierigkeit des Anfangens; erst am Ende, nach einer langen Phase gegenseitigen Reagierens, finden die Kinder zu einem gemeinsamen Takt, und sie bilden mit diesem Fund als Erfüllung auch einen Schluß – wie das Kind im Beispiel „Stimmungswechsel“. Auch hier findet also ein Lernprozeß statt: „Ich bin x, du bist y, und wir wollen xy werden.“

Die Aufgabenstellung einer Improvisation über den Beginn von SCHUBERTS B-dur-Sonate D 960 scheint mir sehr schwierig. Hatte das Kind Erfahrung mit „klassischer“ Musik? Die Vorlage selbst könnte nicht besser gewählt sein als Beispiel für Reflexivität in der Musik. SCHUBERT war einer der ersten Komponisten, der in der *Instrumentalmusik* emphatisch „Ich“ zu sagen wußte. Der Gestus des Singens, seine Unterbrechung und sein Wiederfinden im ersten Teil der B-dur-Sonate stehen für diese musikalische Art von Selbstreflexion ein.

Ich will mich nicht der bornierten Kritik schuldig machen, der Ausschnitt des Beispiels sei zu kurz gewählt, denn Beispiele aus Kunstwerken sind ja immer „zu kurz“. Aber ich frage mich, ob ein Kind zwischen zehn und vierzehn Jahren mit diesem Vorbild nicht überfordert ist, allerdings müßte man dazu mehr über die musikalische Vorbildung des Kindes wissen. Überfordert könnte das Kind sein sowohl mit dem Ganzen jenes Prozesses, wenn es ihn gehört hat, überfordert aber auch mit dem Teil, der im Notenbeispiel wiedergegeben ist (vgl. Notenbeispiel 1 und 2). Denn der Anfang der SCHUBERT-Sonate in seiner scheinbaren Harmonie bietet dem Kind, wenn man seine multimediale Lebenswelt und die musikalische Sozialisation in ihr bedenkt, zu wenig Erinnerungsanreize und läßt es dennoch mit einer ihm undurchschaubaren Spannung zwischen dem Gesang des Klaviers und dem bedrohlichen Triller allein.

Die Interpretation der Improvisation als „geschlossene Form“ scheint mir insofern problematisch, als sie deren unüberhörbare Brüche nicht anspricht, und die Interpretation als „Erzählung“ erscheint mir problematisch, weil dabei der junge Musiker nur aufgrund seiner *Gestaltung* als Erzähler – von sich – interpretiert wird, die Musik selbst aber nicht die Kontinuität einer Erzählung aufweist. Zumindest wird nicht gesagt, worin diese Erzählung besteht – ein „Angemutet-

sein“ reicht für mein Verständnis nicht aus, um den Begriff der Erzählung in der Musik zu bemühen, es sei denn, es könnte genauer gesagt werden, was das Kind von sich – über Angemutetsein hinaus – erzählt. Wenn ich im folgenden dennoch versuche, die Improvisation als Erzählung zu lesen, dann, indem ich sie als Erinnerungsprotokoll lese. Ich lese sie dann aber auch als ein Protokoll von Gelingen und Mißlingen von Erinnerung.

Kinder lieben am Instrumentenspiel offensichtlich, wie bereits die Improvisation „Stimmungswechsel“ gezeigt hat, die Verfügung über weite Register. Schon der erste Ton, den das Kind in seiner SCHUBERT-Improvisation eben nicht imaginierend singt, sondern *ergreift*, c^{'''}, liegt weit außerhalb der Oktavlage, die SCHUBERT angeschlagen hat; das Kind läßt noch das benachbarte h' folgen – immerhin vielleicht ein Reflex auf die erste melodische Bewegung bei SCHUBERT? Dann eine Pause – schon nach zwei Tönen eine Pause der Spannung, wie die Referenten meinen? Oder eine der Irritation über die hohe Lage? Jedenfalls reagiert das Kind mit einem Septsprung, den es wohl kaum gesungen hätte, der ihm aber am Instrument zuhanden ist und mit dem es in die Oktavlage gelangt, die es in der Folge nicht mehr verläßt: Es ist auch SCHUBERTS Klangregion. Nach zwei Tönen schon wieder eine Spannungspause? Oder ein Nachhören, was denn da passiert ist mit diesem großen abwärts gerichteten Intervall, das so schwer zu imaginieren ist? Paßt dieses Intervall denn wirklich zum „Vorbild“? Danach aber kommen Erinnerungsspuren wieder: Terzen und Sekunden und die Achtelbewegung, und dasselbe noch einmal wiederholt mit einer anderen Schlußwendung – auch hier vielleicht eine Erinnerungsspur an die letzten Intervallschritte bei SCHUBERT. Wieder eine kleine Pause. Vom folgenden her kann man ahnen, was in dem Kind vorging: Mit Wiederholungen soll oder kann es nicht weitergehen, ein Ruhepunkt muß gesucht und gefunden werden. Dies erzwingt geradezu eine große gestalterische Leistung des Kindes: Es faßt alles noch einmal zusammen, was es bisher an Intervallen verwendet hat, ein großes Intervall (die Quint), Terzen und Sekunden, die ganze Phrase diesmal spannungsvoll zusammengehalten von den immer länger werdenden Notenwerten eines *Ritardando*⁴. Jetzt ist das Kind sich seiner Erinnerung gewiß: In einer sehr langen Phrase improvisiert es in Achteln über die Intervalle, die in SCHUBERTS Melodie vorkommen, Sekunden, Quarten und Terzen; wieder ein *Ritardando* am Schluß. Dann, nach einem längeren Halt, der Schlußton, der jedoch in die untere Oktav abknickt.

Ich neige dazu, das Stück des Kindes als Erinnerungsvorgang stärker zu gliedern: zu Beginn zwei ganz kurze Teile, jeweils aus nur einem Intervall bestehend, als Phase der Suche; dann die Passage mit den Terzwiederholungen als Phase des Wiederfindens; dann die Phase der Festigung; zuletzt die größte Phase des Ausphantasierens und Auspielens, ja des freien Entwerfens. Das ist eine Steigerungsform, und zwar als Steigerung der Erinnerung. Gegenstand der Erinnerung, die eben andere Gegenstände auch ausblendet, ist die rhythmische Bewegung, kaum die Melodie selbst, aber doch die Klanglichkeit von Melodik und Harmonik, denn Terzen (14) und Sekunden (12) sind die bevorzugten Intervalle,

4 Die Notation bei DIETRICH/MOLLENHAUER suggeriert komplexere rhythmische Werte als sie von dem Kind intendiert scheinen: Gemeint ist ein *Ritardando*, nicht ein Verwischen der Zählzeiten.

und letztlich auch SCHUBERTS Diskrepanz der Oktavlage zwischen der Melodie und dem Triller; so nämlich ließe sich die Tatsache interpretieren, daß das Stück zu zwei Dritteln aus den Tönen g, a und h innerhalb derselben Oktave besteht, aber ganz oben beginnt und dann vor allem mit dem in die Tiefe abknickenden Schlußton endet, welcher der tiefste Ton der gesamten Improvisation ist. Das Kind hat damit eine Erinnerungsleistung ausmusiziert, in der zwar der vektorielle Verlauf, in den seine Erinnerungsspuren im SCHUBERTSchen Vorbild eingespannt waren, außen vor blieb und wohl bleiben mußte, in der aber die undurchschaubare Spannung des Vorbildes zu einem Ausgleich gebracht ist.

Mein Resümee: CORNELI DIETRICH und KLAUS MOLLENHAUER sind sich selbstverständlich der Unterschiede sehr wohl bewußt, in denen die Musik und die Bildende Kunst bzw. die Literatur unserer Sinneswahrnehmung und damit unserer Erinnerung gegeben sind. Das wird aus ihrer Reflexion der theoretischen Voraussetzungen für ihre Deutung der Improvisationen deutlich. Dieses Bewußtsein könnte aber stärker in den Deutungen selbst zur Geltung kommen. Die Referenten neigen dazu, über die Improvisationen wie über kleine Kunstwerke zu sprechen. Diese sind zwar ästhetische Produkte, aber keine Kunst. Dazu wird in ihnen nicht selbstverständlich genug über Technik verfügt; denn nur dann wäre alles, was erklingt, ästhetisch so *intendiert* und könnte ausschließlich ästhetisch *interpretiert* werden. Ich gebe daher zu bedenken, ob nicht stärker der musikimmanente Sinn der Improvisationen analysiert werden sollte, ehe Gehalte angesprochen werden⁵; das hilft, Zweifeln vorzubeugen, berechtigten wie unberechtigten. Als einen zusätzlichen Aspekt schlage ich den der Lernprozesse vor, die sich in den Improvisationen ereignen; mit seiner Hilfe läßt sich jene Grenze zwischen Gelingen und Noch-nicht-Gelingen in den Improvisationen thematisieren. Abschließend stellt sich für mich die Frage, ob die Kategorien von „Responsivität“ und „Resonanz“, auf die sich die Referenten berufen, auch Reflexionsmöglichkeiten auf die in der Technik des Spielens *widerstreitende* Leiblichkeit bereitstellen.

Literatur

- EGGEBRECHT, H. H.: Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse. Wiesbaden 1979.
 KLEE, P.: Das bildnerische Denken. Form- und Gestaltungslehre. Bd. 1. Hrsg. und bearb. von J. SPILLER 1971.
 LENZEN, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990.
 RECKOW, F.: Artikel „Tonsprache“. In: Handwörterbuch der musikalischen Terminologie. Hrsg. von H. H. EGGEBRECHT. Wiesbaden 1979.

Abstract

This essay is a comment on the previous article by C. DIETRICH and K. MOLLENHAUER. The author takes up the issue from the perspective of the musicologist and examines and varies the results from this specific point of view.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Horst Weber, Folkwang-Hochschule Essen, Klemensborn 39,
 Abtei Werden, Postfach 4428, 45224 Essen

5 Im Sinne der Terminologie von H. H. EGGEBRECHT 1979, besonders S. 7–42.